

MINISTERIE VAN NATIONALE OPVOEDING

Redactiesecretariaat van het «*Informatieblad*»
Koningstraat 138 - 1000 Brussel

PERIODIEK

Versijnt 2 maal per maand

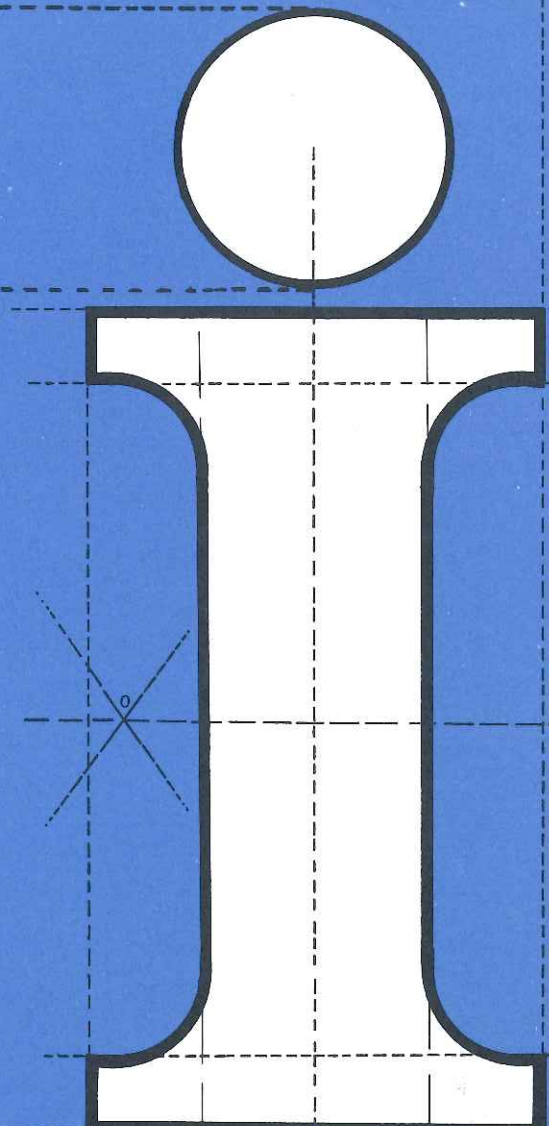
U.V.

ministerie
van
nationale
opvoeding

INFORMATIE- BLAD

jaargang XVII - Nr. 6
juni 1982 - bijvoegsel

verschijnt 2 maal per maand
20 juni 1982



- HET V.S.O. : EEN BLIJVENDE UITDAGING	J. VERHOEVEN, Professor K.U. Leuven	1
 - PERSSTEMMEN UIT HET BUITENLAND		
- Beroepsonderwijs moet niet te ver achter bedrijfsleven aankomen		11
- Wegnemen van knelpunten in werksituaties in de basisschool gewenst		11
- Computers in het onderwijs tegen nieuw analfabetisme		12
- Dure studie moet studerende meer kosten dan goedkope opleiding		16
- Scholen en vandalisme		17
- ENKELE RECENTE AANWINSTEN VAN DE CENTRALE BIBLIOTHEEK		23
 - MEDEDELINGEN		
- Kunstambachten van Brabant – Tentoonstellingen		17
- Europalia 82 Hellas – Kalender kunstmanifestaties		18
- Brochures m.b.t. de papiernijverheid		20
- Tentoonstelling : «Brussel in prenten»		20
- Paleis voor Schone Kunsten – Brussel – Tentoonstellingen		20
- Tentoonstelling : «Gent, groen van nu en toen»		21
- Dossier «Actief/Passief N.V. : een verslag over de jaarver- slagen in België»		21
- Brochure «Cultuurconservering – Vorming en educatie – Programmatie 1982» (Provincie Limburg)		21
- Tentoonstelling «20 jaar Hoenraet» – Aalst		21
- Tentoonstelling : «Marc Vanderleenen»		21
- R.U.G. – Brochures over postgraduaat-onderwijs		22
- Tentoonstelling : «Huidige beeldhouwkunst in de drie zuidelijke Nederlandse provincies		22
- Culturele manifestaties – Antwerpen 1982		22
- 4e Europees poëziefestival		22

HET V.S.O. : EEN BLIJVENDE UITDAGING

HET V.S.O. IS NOG NIET ALGEMEEN AANVAARD (1)(pp. 116–117)

Het vergt geen uitgebreid onderzoek om te weten dat het V.S.O. nog niet algemeen aanvaard is. Een aandachtige waarnemer van het onderwijsleven zal dit ook niet ontgaan zijn. Toch werd in dit onderzoek wel expliciet gevraagd naar de evaluatie van het V.S.O. De bedoeling hiervan was, na te gaan in welke mate een bepaalde globale *houding* tegenover het V.S.O. eventueel gepaard ging met een meer V.S.O.-betrokken *gedrag* van de leerkrachten, en of het zo is dat studenten de verschillende doelen van het type I erg waarderen, indien zij het V.S.O. als geheel hoog achten. De waarnemingen hierover zijn formeel. Het klas- en schoolgedrag van leerkrachten wordt inderdaad meer V.S.O.-gericht als leerkrachten het V.S.O. hoog waarderen en omgekeerd. Maar men mag toch ook niet vergeten dat dit niet steeds het geval is. Ook al hebben de leerkrachten een hoge waardering voor het V.S.O., toch komen zij niet steeds tot een klas- of schoolgedrag dat aansluit bij de vernieuwing. Men spreekt hier van «innovatie-dissonantie», d.w.z. dat acties, i.c. de leerkrachten, wel reeds de nieuwe ideeën hebben aanvaard, maar hun gedrag nog niet in die zin hebben omgebogen. Met dit probleem zal men bij het uitstippelen van innovatiestrategieën moeten rekening houden.

In verband met de studenten werd verder geconstateerd dat er veel kans bestaat, dat als studenten positief staan tegenover het V.S.O. in het algemeen zij ook de aparte doelstellingen van het V.S.O. verdedigen.

(1) Uittreksels uit hoofdstuk 6 van het boek «De leerkrachten uitgedaagd», door Prof. Dr. J. Verhoeven, dat onlangs werd gepubliceerd door het Sociologisch Onderzoeksinstituut van de K.U. Leuven. De betrokken publikatie (150 blz.) kan worden bekomen door storting of overschrijving van 190 fr. op de rekening nr. 431-0370131-46 van het Sociologisch Onderzoeksinstituut, Dienst Publikaties, E. Van Evenstraat 2C, 3000 Leuven. Het bedoeld werk is de neerslag van vijf jaar vorsingswerk, waarvan de resultaten in twee technische rapporten werden gepubliceerd onder de algemene titel «Opleiding van leerkrachten in functie van onderwijsvernieuwing». (Uit de voornoemde rapporten werden uitgebreide excerpten gepubliceerd in het «Informatieblad» nr. XVI/4 bis, april 1981-bijvoegsel, pp. 1-12).

DE V.S.O.—DOELEN WORDEN ZEER VERSCHILLENDE GEWAARDEERD (p. 118)

Het zal de zorg zijn van de V.S.O.—begeleiders om de zin van de doelstellingen aan leerkrachten, docenten en studenten uit te leggen en hen eventueel te overtuigen. Probleemloos zal dit echter niet gaan. Vele evaluaties worden immers irrationeel verdedigd en gevolgd. Meer onderzoek moet nog gebeuren omtrent de ontstaansgronden van die waarden.

Eén punt is echter zeer klaar. In het V.S.O. wordt als principe verdedigd dat leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen worden gezet. Hierover bestaat heel wat twijfel bij de docenten, vooral dan wel bij de vakdidactici. Deze aarzeling vindt men dan ook terug bij de studenten.

.....

Indien men niet erg overtuigd is om met heterogene klassen te werken, ligt het voor de hand dat de differentiële aanpak van leerlingen niet veel aandacht zal krijgen. De docenten zijn op dat vlak zeer consequent. Differentiatie krijgt weinig aandacht. Ook leerkrachten manifesteren dit gedrag. Slechts 1/3 van hen komt op een aanvaardbaar niveau van differentiatie van de leerlingen.

Deze constatering stemmen tot nadenken. Men weet blijkbaar niet goed waartoe deze vermenging van leerlingen naar gelang van hun bekwaamheid dient. Het is nochtans een belangrijk stuk van de V.S.O.—organisatie, juist zoals het differentiëren van de leerstof en de werkvormen voor de leerlingen. Pedagogisch en sociologisch onderzoek zou hier eventueel wel meer klaarheid kunnen brengen.

Minder problemen heeft men met het beginsel om leerlingen met een verschillende sociale «background» in dezelfde klassen te plaatsen. Maar ook hier is wetenschappelijk onderzoek niet ondubbelzinnig. De voordelen van deze vermenging zijn op het cognitieve vlak niet direct duidelijk. Andere facetten, o.m. de sociale opvoeding, halen er wel voordeel uit. Het probleem omtrent dit punt is echter dat vele leerkrachten hierin een gevaar zien voor een bevooroordeelde benadering van de leerlingen. Dit willen zij vermijden. De betekenis van deze doelstelling heeft dus duidelijk nood aan een betere toelichting.

ALLE V.S.O.—DOELEN WORDEN NIET EVEN GOED GEREALISEERD (pp. 119–120)

Klasgedrag werd door 14 % tot 36 % van de leerkrachten op een aanvaardbaar V.S.O.—niveau gebracht; wat schoolgedrag betreft, varieerde dit tussen de 10 % tot 67 % van de leerkrachten. De klas is nog steeds het domein waar de leerkrachten hun autonomie het sterkst beleven. Zij moeten zelf observeren, de didactische werkvormen toepassen en een differentiatie inzake leerstof en werkvormen aanbrengen. Op het vlak van het schoolgedrag is de controle van collega's wellicht sterker. Is er eenmaal een optie voor een V.S.O.—gerichte aanpak genomen, dan zal de relatiestructuur zich zo ontwikkelen dat er meer controle is op de eigenlijke naleving van de V.S.O.—beginselen. Dit vindt men in de werking van de klasseraad en het collegiaal overleg over werkvormen.

Voor het toekomstig beleid hebben deze waarnemingen wel enig belang. Observatie van sociale herkomst en interesse van de leerlingen is een moeilijke aangelegenheid. Leerkrachten weten dikwijls niet hoe het moet en zien er ook niet steeds de zin van in. Men weigert b.v. de sociale herkomst te observeren om alle vooringenomenheid te vermijden. Ook de differentiatie van de leerstof in het kader van de herkomst, bekwaamheid of interesse van de leerlingen ligt de meeste leerkrachten niet. Er bestaat omtrent deze drie punten nog heel wat onzekerheid. Deze kan eventueel worden verholpen door enerzijds een goede argumentatie over de zin van de drie doelstellingen en anderzijds een goed instrument om de drie taken naar behoren uit te voeren. Hieromtrent is onderzoek onmisbaar.

Onduidelijkheid bestaat er ook over de wijze waarop vanuit de leerlingen over lesonderwerpen en werkvormen kan worden gedacht. Het blijkt immers dat leerkrachten zich niet graag door hen laten inspireren, wel door collega's of door het leerplan.

Wel kan de V.S.O.—vernieuwing met veel kans op succes een beroep doen op een collegiale samenwerking in de klasseraad. Deze blijkt in heel wat scholen reeds een aanvaard forum voor collegiaal overleg. Hier is plaats voor discussie en kunnen V.S.O.—ideeën worden verspreid en gerealiseerd.

Het P.M.S. centrum beschikt volgens de meeste leerkrachten over een deskundigheid die eventueel kan worden gebruikt om de opbouw van het V.S.O. te begeleiden. De kennis van de P.M.S.—deskundigen wordt door de meesten echter niet gebruikt om een andere evaluatie van de leerlingen te realiseren. Leraars willen trouwens niet zo graag afstappen van hun sterk op het cognitieve gerichte evaluatie. De functie van een verruimde evaluatie vergt dus nog meer toelichting en de plaats van het P.M.S. centrum hierin vraagt om verduidelijking. Enige aandacht hiervoor zal deze tekorten kunnen bijwerken.

DE V.S.O.-STRUCTUUR IS GEEN WAARBORG VOOR PERFECTE INNOVATIE (pp. 120-121)

Het V.S.O. wordt in de type I-scholen meer geapprecieerd dan in de traditionele scholen. Ook hechten de V.S.O.-leerkrachten meer waarde aan het samenplaatsen van kinderen van verschillende sociale herkomst in dezelfde klassen. Op twee punten verschillen zij echter in geen enkel opzicht van hun collega's uit het traditioneel onderwijs. Ten eerste geloven zij er niet in dat kinderen met verschillende begaafdheid voordeel zullen halen uit het feit dat zij in dezelfde klassen worden gezet. En ten tweede zien V.S.O.-leerkrachten niet meer heil in vakkenintegratie dan de type II-leerkrachten. Indien deze onzekerheid blijft bestaan, zal een deel van de V.S.O.-doelen wellicht weinig kans maken.

Het is trouwens meermaals aangetoond dat het V.S.O. zelden een leerkrachtengedrag vertoont dat opvallend anders is dan in het traditioneel onderwijs. Op het vlak van het klasgedrag zijn er slechts twee facetten waarin V.S.O.-leerkrachten meer uitblinken dan hun collega's uit type II, nl. zij doen meer aan groepswerk en werken meer met een vernieuwde didactiek. Ook het schoolgedrag verschilt niet denderend. Collegiale keuze van lesonderwerpen en werkvormen gebeurt weliswaar frequenter in het V.S.O. dan elders. Klasseraiden worden er beter voorbereid en ook beter opgevolgd, en deze klasseraiden worden frequenter gebruikt voor collegiale evaluatie van leerlingen. Op alle andere punten van klas- en schoolgedrag is er geen verschil te bespeuren tussen V.S.O. en traditioneel onderwijs, soms zelfs komt men dichter bij het V.S.O.-doel in het traditioneel onderwijs. Dit laatste is het geval voor de passieve collegiale evaluatie van de leerlingen en voor een verruimde evaluatie.

Concluderend kan worden gezegd dat een nieuwe structuur niet bij machte is om automatisch een ander leerkrachtengedrag te ontwikkelen. Eenmaal een nieuwe structuur aanvaard, is het innovatiewerk niet ten einde.

Tal van nieuwe waarden en gedragspatronen vragen nog een toelichting. Dit ligt ook voor de hand. Ook al wordt de beslissing om comprehensief te gaan werken door directie en leerkrachten collegiaal genomen, dan zit men wel met een beslissing die duidelijk is voor wat de organisatie van de leerlingen aangaat, maar niet onmiddellijk voor het leerkrachtengedrag. Men kan zich inderdaad afvragen of de gevolgen van deze optie naar het leerkrachtengedrag toe steeds duidelijk zijn. Het vergt van de leerkrachten immers dat zij afstappen van hun oude gedragspatroon. Dit gedragspatroon

is iets dat zich grotendeels in een klas afspeelt waar controle niet steeds aanwezig is. Ook is men niet steeds op de hoogte van wat moet veranderen en daarenboven zijn de taken niet zo eenvoudig.

Dit is duidelijk zo voor wat de observatie van leerlingen betreft. Evaluatie van leerlingen behoort tot de vertrouwde taken van leraars; «systematische» observatie echter niet. Voor dit laatste zal naar goede, bruikbare methoden moeten worden gezocht. Ook het differentiëren van stof en werkvormen overeenkomstig de capaciteiten en interesse van leerlingen levert gelijkaardige moeilijkheden op. Men zit verder ook gewrongen tussen de eisen van het leerplan en de verwachtingen van de leerlingen in verband met lesonderwerpen en didactische werkvormen. Welke van beide moet nu eigenlijk bepalend zijn?

Het is wel duidelijk dat in het V.S.O. een nood leeft aan meer inzicht in deze materie. Daarom moeten praktische hulpmiddelen worden opgespoord om dit werk te verrichten, moet er bijscholing worden georganiseerd en zal onderzoek de instrumenten voor systematische observatie moeten aanreiken.

Interesseant voor de veralgemening van het V.S.O. echter is ook dat niet enkel type I-leerkrachten de V.S.O.-weg hebben ingeslagen. In het traditioneel onderwijs wordt reeds door talrijke leerkrachten gehandeld volgens de V.S.O.-doelen. Bij een eventuele overgang naar de nieuwe structuur zal dit de innovatie-implementatie vergemakkelijken en bespoedigen.

Hoopvol voor een V.S.O.-innovatie is een V.S.O.-gerichte opleiding. Indien leerkrachten vroeger een opleiding hebben gekregen die sterk aansloot bij de V.S.O.-objectieven benaderde hun klasgedrag immers een aantal aspecten van de doelstellingen. Men kan in dit verband dan ook niet genoeg het belang van de leerkrachtenopleiding onderstrepen. Om veralgemeend te worden, zal in het V.S.O. de nodige aandacht moeten worden gegeven aan een nieuwe reflectie op de leerkrachtenopleiding.

REGENTEN EN LICENTIATEN ERVAREN HET V.S.O. VERSCHIL-LEND (pp. 122-123)

Regenten verdedigen globaal gezien meer het V.S.O. dan licentiaten; dit betekent echter niet dat zij elk doel apart hoger schatten. Er is geen verschil in houding tegenover het samenplaatsen van leerlingen van verschillende sociale herkomst of van verschillende bekwaamheid. In integratie van

vakken geloven beide categorieën even sterk. Regenten voelen zich dus wel meer aangetrokken tot het V.S.O. als globale aanpak, maar hebben toch nog moeilijkheden met de aanvaarding van de afzonderlijke doelen.

Deze positievere globale houding tegenover V.S.O. gaat echter gepaard met een klas- en een schoolgedrag dat op heel wat punten dichter bij de V.S.O.-bedoelingen aanleunt dan dit het geval is bij de licentiaten. Maar ook hier is enige nuancering nodig. Interesse-observatie van de leerlingen en differentiatie van de leerstof liggen regenten beter dan licentiaten, die trouwens ook met oudere leerlingen werken. Nochtans is er geen verschil tussen beide categorieën voor het observeren van de sociale herkomst van de leerlingen, de verruimde leerlingenevaluatie en het gebruik van nieuwe didactische werkvormen. Het gaat hier steeds om klasgedragingen, die in de toekomst wel enige wijziging zullen ondergaan. In de regentenopleiding is er b.v. voor groepswork een ruime aandacht gegroeid. Het huidige verschil zal in de toekomst wellicht verminderen, ofschoon er steeds rekening moet worden gehouden met de jongere leeftijd van de leerlingen waaraan de regenten onderwijzen.

Het schoolgedrag vertoont echter meer verschillen. Regenten geven hier meer blijk van collegialiteit dan licentiaten. Zowel bij de keuze van de les-onderwerpen, de organisatie van de klasseraden en de evaluatie van de leerlingen zijn zij meer op derden gericht. Zij zien dit—minder dan de licentiaten—als de taak van een afzonderlijke leerkracht. Didactische werkvormen en lesvoorwerpen kiezen zij even collegiaal als de licentiaten. Ook de passieve collegiale evaluatie van leerlingen is dezelfde. Maar daartegenover staat, dat regenten zich meer dan de licentiaten gebonden voelen door de leerplannen, als zij hun lesonderwerpen kiezen.

Op basis van deze waarnemingen komt men tot de bevinding dat een V.S.O.-implementatie enkel maar kan winnen bij een degelijke nieuwe aanpak van de leerkrachtenopleiding. Is het zo dat het beleid naar een veralgemening van het V.S.O. wenst te streven, dan dient de opleiding van leerkrachten ook vanuit die optiek te worden geconcipieerd.

De positieve uitwerking van een V.S.O.-gerichte opleiding bleek eveneens nog uit een ander gegeven. De houdingen van toekomstige leerkrachten tegenover de V.S.O.-doelen werden positiever naarmate zij meer informatie over de nieuwe onderwijsstructuur in hun opleiding hadden gekregen. Ofschoon een positieve houding geen waarborg is voor een betere doelrealisatie (innovatie-dissonantie), kan daaruit wel een ander gedrag resulteren.

Een veranderde opleiding en een differentiële benadering van regenten en licentiaten kunnen de V.S.O.-realisatie wellicht bevorderen.

ELK VAK VRAAGT NIET HETZELFDE ONDERWIJSGEDRAG (pp. 123-124)

De bijzondere betekenis van het vak werd op de eerste plaats bij de vakdidactici in de leerkrachtenopleiding opgemerkt. Vakdidactici hebben meer last dan de pedagogen om zich akkoord te verklaren met wat in het V.S.O. wordt nagestreefd. «*Het eigen vak mag niet lijden onder deze algemene onderwijsvernieuwing*» is hun standpunt. Deze tegenstelling in de leerkrachtenopleiding zal met enige aandacht dienen te worden gevolgd door de V.S.O.-promotoren. Het kan immers oorzaak zijn van verwarring en onzekerheid bij de toekomstige leerkrachten.

De leerkrachten, de studenten van de middelbare normaalscholen, reageren ook verschillend op de V.S.O.-doelen. Geesteswetenschappers hebben meer begrip voor deze doelen dan de positieve wetenschappers. Wat hier de oorzaak van is, vergt nog meer onderzoek. Het is immers niet duidelijk of het vak geschiedenis of godsdienst zich beter leent tot een comprehensieve aanpak, dan wel of de opleiding voor deze leerkrachten meer in die richting gaat.

Dat verschil treft men ook aan bij de leerkrachten. Leerkrachten Nederlands (geesteswetenschappen) geloven meer in het V.S.O. als geheel dan wiskundigen. En dit fenomeen herhaalt zich voor kleine onderdelen van de doelstellingen. Zij zijn meer dan wiskundigen overtuigd van de waarde van het samenbrengen van leerlingen met een verschillende sociale achtergrond en een verschillende begaafdheid in dezelfde klassen. En zij bepleiten meer de integratie van de vakken. Ook het klas- en schoolgedrag verlopen in dezelfde zin, weliswaar meer uitgesproken voor het eerste. Klasgedrag is immers iets dat leerkrachten alleen met hun leerlingen in de klas realiseren, terwijl schoolgedrag in betrokkenheid met andere leerkrachten tot stand komt. Structureel moeten neerlandici en wiskundigen immers samenwerken. Dit weerhoudt neerlandici echter niet om de beoordeling van leerlingen door hun collega's meer te beïnvloeden of evaluatie meer in de klasseraad te betrekken. Het vak beïnvloedt het schoolgedrag en dit wel zodanig dat neerlandici makkelijker de V.S.O.-doelen inlossen dan de wiskundigen.

Deze constatering betekent een opgave voor de V.S.O.-promotoren.

De doelstellingen van het V.S.O. dienen te worden onderzocht in hun relatie tot elk vak. Het curriculum van elk vak zou zich eventueel niet zo makkelijk lenen tot een meer V.S.O.-gerichte aanpak; wellicht gebeurt het makkelijker voor de positieve dan voor de geesteswetenschappen. Ook de bijzondere didactiek van elk vak vergt een soortgelijk onderzoek. In welke mate houdt deze didactiek immers vast aan de oude opstelling, waarin de eigenheid van elk vak centraal staat? Kan er geen gepaste vakdidactiek worden geformuleerd, waarin de vakkenintegratie meer kansen maakt? Maar ook naar de leerkrachten zelf suggereren de voorgaande waarnemingen enig advies. Indien het zo is dat natuurwetenschappelijk geschoolden meer problemen hebben om te komen tot een nieuw klas- of schoolgedrag, dan kan langs aanvullende informatie of bijscholing daaraan iets worden verholpen. Het zal nochtans allemaal moeten gebeuren in het besef dat geesteswetenschappers en positieve wetenschappers andere verwachtingen hebben tegenover hun onderwijstaak.

DEGELIJKE INFORMATIE IS EEN NOODZAAK (pp. 124-125)

Men zal nooit met zekerheid kunnen zeggen dat meer informatie over het V.S.O. ook op het vlak van de gedragingen een beter resultaat tot gevolg zal hebben. Er zijn echter wel heel wat argumenten te geven die bevestigen dat een betere informatie een steun zou kunnen betekenen voor de V.S.O.-implementatie.

Zonder de betekenis van de informatie voor de vernieuwing te overdrijven, kan deze toch niet genoeg worden beklemtoond. Voortdurende vorming is op de huidige dag zo wat een modewoord. Dit mag het niet blijven in de leerkrachtenschooling. De leerkrachten zijn hierover zelf erg duidelijk. Op tal van punten voelen ze zich te weinig voorbereid om hun werk naar behoren te kunnen vervullen. Hiervoor leggen zij de verantwoordelijkheid bij de aggregatie-opleiding, maar ook bij het aanbod op pedagogische studiedagen, bijscholingsactiviteiten en de beschikbare didactische literatuur. De aggregatie heeft hun duidelijk niet genoeg verteld over vormen van coïnstructie, onderwijzen van leerlingen in naar begaafdheid en sociale herkomst heterogene klassen, attitudevorming, «*team teaching*» en projectwerk. En ook de bijscholingsactiviteiten waren onvoldoende om iets aan coïnstructie te gaan doen, sociaal heterogene klassen te begeleiden, «*team teaching*» of projectwerk aan te pakken. Indien deze werkvormen voor de vernieuwing bruikbaar zijn, dan zal een betere overdracht ervan ook wel zijn resultaten afwerpen. Op welke wijze dat moet gebeuren, is uit dit onderzoek niet zonder meer af te leiden.

ONDERWIJSVERNIEUWING VRAAGT EEN GEDIFFERENTIEERDE AANPAK (pp. 125-127)

Feit is dat er een stroming is ontstaan naar een veralgemening van het V.S.O., die weliswaar kan worden afgeremd door verzetsgroepen. Deze erg verspreide optie voor het V.S.O. betekende echter geen waarborg dat het V.S.O. ook naar de geest werd gerealiseerd door de leerkrachten. Dit onderzoek toont immers aan dat de leerkrachten nog ver verwijderd zijn van de V.S.O.-objectieven. Men heeft wel de structuur in de scholen doen aanvaarden, maar de gevolgen voor het leerkrachtengedrag werden nog niet algemeen erkend. Zelfs binnen de leerkrachtenopleiding zijn alle docenten nog niet overtuigd van de waarde van het V.S.O. Eigenaardig genoeg gaan de meeste studenten wel met de meeste doelstellingen akkoord. Moeilijker ligt het echter in het secundair onderwijs zelf. Zelfs in het V.S.O. zijn tal van doelen nog ver van een ideale implementatie. Dikwijls is er zelfs geen verschil tussen het leerkrachtengedrag in het type I en het type II, soms staat men zelfs dicht bij de V.S.O.-bedoelingen in type II. Dit wijst op een grote nood aan een nieuwe aanpak. Niet enkel het principe van het V.S.O. moet men doen aanvaarden, maar ook moet er meer aandacht worden gegeven aan de concrete begeleiding van de leerkrachten in dit vernieuwingsproces.

De variantie in leerkrachtengedrag wordt het sterkst bewerkt onder invloed van het vak dat een leerkracht doceert, vervolgens onder invloed van zijn diploma en dan pas onder invloed van de onderwijsstructuur waarin hij werkt. De nieuwe schoolstructuur heeft dus voor de onderwijsvernieuwing niet zoveel te betekenen als de status van de leerkrachten en het vak dat zij doceren. Een nieuwe structuur is dus geen waarborg voor een nieuw gedrag. Veel hangt af van de andere posities van de leerkrachten in het onderwijs. Dit pleit ook voor een differentiële aanpak van de leerkrachten door de onderwijsvernieuwers. De positieve wetenschappers veronderstellen een andere benadering dan de geesteswetenschappers. En de licentiaten eisen een andere begeleiding dan de regenten. De professionele veranderingsdeskundigen kunnen hieruit hun voordelen halen.

Deze algemene regel moet nu toch wat worden gerelativeerd. Waar vroeger de eigenheid van het vak als eerste uitgangspunt werd gesteld, dan het diploma en tenslotte het onderwijstype, verschilt dit enigszins voor het klas- en schoolgedrag. Klasgedrag varieert het sterkst onder invloed van het gedoopte vak, vervolgens van de schoolstructuur en tenslotte van de

professionele vorming. De invloed van onderwijsstructuur is echter niet veel groter dan de professionele status. Schoolgedrag verschilt het sterkst onder invloed van de opleiding tot en de status van regent of licentiaat, vervolgens onder druk van het vak en tenslotte van het onderwijstype. Daaruit kan worden afgeleid dat klasgedrag tot nu toe sterk werd bepaald door de eigenheid van het gedoopte vak, terwijl schoolgedrag meer gaat verschillen tussen regenten en licentiaten. De innovatiestrategieën zullen met deze verschillen kunnen rekening houden. Een onderwijsstructuurverandering is geen waarborg voor een echte onderwijsverandering. Andere factoren zijn hiervoor meer betekenisvol.

Daar het vak zo belangrijk is, zal een innovatiestrategie erop moeten steunen. Dit vraagt een differentiële hulp aan geesteswetenschappers en positieve wetenschappers. Hiervoor zal een nauwkeurige studie van de curricula in relatie tot de V.S.O.-doelen zeker dienstbaar zijn. Daar bovendien de positie van regent en licentiaat zo betekenisvol is, zullen deze posities in het V.S.O. anders moeten worden benaderd. De noden van de regenten schijnen niet steeds die van de licentiaten te zijn en omgekeerd. In die optiek moet ook de opleiding van regenten en licentiaten nader worden geanalyseerd.

Ook differentiatie moet er zijn tussen de domeinen waarop men gaat werken. Alle doelstellingen vergen niet dezelfde aandacht in het innovatieproces. Sommige doelen zijn reeds erg verspreid, andere staan nog nergens. Door alle betrokkenen in het V.S.O.-innovatieproces zal in die zin constant een inspanning moeten worden geleverd. Ideeën die in de V.S.O.-structuur werden gepropageerd, zullen meer en meer in gedragspatronen moeten worden omgezet en uiteindelijk tot een vaste institutie worden bevroren.

Spreeken over een vaste institutie suggereert echter een bepaalde sclerose van het onderwijssysteem, waarbij verdere vernieuwing of verbetering uitgesloten lijken. Dat kan nochtans niet de bedoeling zijn van een onderwijsvernieuwing. Stelt men de leerlingen in dit onderwijs centraal, dan hoeft dit niet te betekenen dat een bepaalde aanpak voor eens en voor altijd vastligt. Het aanbod van leerlingen zal hier immers bepalen hoe gehandeld moet worden.

J. VERHOEVEN,
Professor K.U. Leuven

PERSSTEMMEN UIT HET BUITENLAND

BEROEPSONDERWIJS MOET NIET TE VER ACHTER BEDRIJFSLEVEN AANKOMEN

Leerlingen van scholen voor lager beroepsonderwijs moeten niet alleen basiskennis en -vaardigheden leren, zij moeten ook kennismaken met moderne technologische ontwikkelingen, apparatuur en materialen. «Een te ver najlen van leerstofinhouden op de ontwikkelingen in het bedrijfsleven is slecht voor de motivatie van de leerlingen en de leraren», sprak categoriaal hoofdinspecteur voor het lager beroepsonderwijs (l.b.o.) H.J. Evers op 19 juni in Arnhem tijdens de manifestatie l.t.s.-elektrotechniek.

Uit : «Uitleg», jg. 46, nr. 69, 25 september 1981, p. 4.

WEGNEMEN VAN KNELPUNTEN IN WERKSITUATIES IN DE BASISCHOOLOO GEWENST

Wanneer een aantal knelpunten in hun werksituatie worden weggenomen, zouden onderwijzers/-essen belangrijk minder risico lopen langdurig ziek of arbeidsongeschikt te worden. Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de overheid in het kader van het personeelsbeleid van deze groep. Dit komt naar voren uit het net verschenen rapport «Gezond onderwijzen».

AANBEVELINGEN VOOR DE BASISCHOOLOO

De overheid kan een belangrijke bijdrage leveren tot het voorkomen van langdurig ziekteverzuim door een aantal knelpunten in de werksituatie weg te nemen. Ook het scheppen van voorwaarden voor het personeelsbeleid in het algemeen, waardoor het personeel optimaal kan functioneren, zou een belangrijke verbetering kunnen betekenen. De onderzoekers komen in dit verband onder meer tot de volgende concrete aanbevelingen :

- Verlaging van de maximale groepsgrootte. Uit het onderzoek blijkt dat het risico van langdurig ziekteverzuim en invalidering voor het onderwijzend personeel sterk toeneemt bij klassen van meer dan 30 leerlingen.
- Uitbreiding van de regeling taakrealisatie hoofden van scholen tot klei-